

# Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação<sup>1</sup>

*Privatizing subjectivities: how New Public Management (NPM) is designing a “new” professional in education*

*Privatizando subjetividades: como la Nueva Gestión Pública (NGP) está creando el “nuevo” profesional de la educación*

GARY ANDERSON

**Resumo:** Este estudo apresenta uma análise crítica de como o ensino e a gestão vem sendo rearticulada pelas políticas neoliberais e pelas práticas da nova gestão política. Analisa essas mudanças nos setores sociais e compara com políticas internacionais. Essas novas organizações flexíveis fazem parte de um crescente modelo de negócios neoliberal que alguns teóricos sociais atribuem uma inautenticidade crescente nas organizações (Sennett, 1998), desenvolvem maior flexibilidade para responder aos mercados e não para satisfazer as necessidades humanas daqueles que trabalham neles. O estudo concluiu que o modelo concorrencial de gestão escolar não está mudando apenas o que os profissionais fazem, mas sim quem eles são. A concorrência está reconstruindo suas próprias identidades, tanto pessoais como profissionais.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas Educacionais; Nova Gestão Pública; meritocracia

**Abstract:** This study presents a critical analysis of how education and management have been re-articulated by neoliberal policies and practices of new political management. It analyzes these changes in the social sectors and compares them with international policies. These new flexible organizations are part of a growing model of neoliberal business to which some social theorists attribute a growing inauthenticity in organizations (Sennett, 1998), and a development of greater flexibility to respond to the markets and not to satisfy the human needs of those who work in these markets. The study concluded that the competitive model of school management is not only changing what professionals do but who they are. Competition is rebuilding their own identities, both personal and professional.

**Keywords:** Public educational policies; New Public Management; meritocracy.

**Resumen:** Este estudio presenta un análisis crítico de cómo la enseñanza y la gestión están siendo (re)articuladas por las políticas neoliberales y por las prácticas de la nueva gestión política. Analiza esos cambios en los sectores sociales y compara con políticas internacionales. Esas nuevas organizaciones flexibles

<sup>1</sup> Tradução de Luísa de Assis Vieira, graduada em Letras /Inglês (UFG). E-mail: [luisadeassisvieira@gmail.com](mailto:luisadeassisvieira@gmail.com)

forman parte de un creciente modelo de negocios neoliberales que algunos teóricos sociales atribuyen una inautenticidad creciente en las organizaciones (Sennett, 1998), desarrollan mayor flexibilidad para responder a los mercados y no para satisfacer las necesidades humanas de aquellos que trabajan en ellos. El estudio concluyó que el modelo de la concurrencia de gestión escolar no está cambiando solo lo que hacen los profesionales, sino quienes son ellos. La concurrencia está reconstruyendo sus propias identidades, tanto personales como profesionales.

---

**Palabras clave:** Políticas Públicas Educativas; Nueva Gestión Pública; meritocracia.

## INTRODUÇÃO

Em 2008, o Departamento de Educação de Nova York determinou que todas as escolas tivessem um grupo de pesquisa (Robinson, 2010). Teoricamente, qualquer pessoa que acredita que os professores devam se comprometer com grupos de pesquisa para ter acesso a dados dos estudantes, deveriam apoiar tal política educacional. No entanto, há quem resista à essa obrigatoriedade. Quando o foco é quase que exclusivamente nos dados ou nos resultados quantitativos de pesquisas, tais políticas podem resultar em problemas. Assim, o relato feito por uma professora nova-iorquina em entrevista, é carregado de experiências compartilhadas por outros professores que se mostram frustrados pela carga horária apertada (Talbert, 2012) e pelo excesso de protocolo (McDonals, 2007) nesses grupos. Em muitos casos, o uso excessivo de dados não ajuda a atividade dos professores e diretores. Ao contrário, os profissionais se sentem desvalorizados pela escola.

Através do grupo de pesquisa, a professora observou que o maior problema estava no grande número da evasão escolar entre o nono ano do ensino fundamental e o primeiro ano do ensino médio. O grupo decidiu selecionar 15 alunos do nono ano e organizar entrevistas e grupos focais, com estes estudantes. O objetivo era entender melhor os problemas enfrentados por esses adolescentes e se esses problemas estavam relacionados à sala de aula ou à escola, para, então, entrevista-los e formar grupos focais com esses estudantes.

Quando o responsável pela análise de dados do Departamento de Educação chegou para participar da reunião do grupo de pesquisa, percebeu-se que os professores não pareciam entender a maneira como um grupo de pesquisa deveria funcionar. Eles deveriam utilizar os dados dos testes e avaliações para identificar déficits no aprendizado de seus alunos, e, assim, buscar uma solução. Através de planilhas com os resultados dos alunos, seria possível identificar os conteúdos a serem revisados nas aulas. Os professores sentiram que sua própria

abordagem para o grupo escolar não era valorizada e perceberam que os grupos focais não pareciam autênticos. Em vez disso, eles suspeitaram que eles foram colocados, em parte, como uma forma de fazer com que os professores usassem os dados quantitativos que o distrito gerava através de seus contratos com as empresas de coleta de dados, armazenagem e administração. Eles sentiram que esses “grupos focais” eram, de fato, mais sobre dados do que qualquer tipo de abordagem autêntica.

Uma abordagem típica baseada em dados foi a do SAM (Modelo Construtivista de Aprendizagem), que “envolve uma equipe de professores para uso sistemático de evidências acerca das dificuldades dos alunos, tanto para designar respostas de instrução quanto para redesenhar sistemas que possam atrapalhar o aprendizado” (Talbert, 2012, p. 5). Em muitos casos, as dificuldades de aprendizagem referem-se às planilhas de dados e não nas avaliações formativas dos professores.

Alguns autores trazem o argumento de que essa atenção individual aos dados dos alunos pode encorajar uma visão meritocrática do ensino, além de prejudicar uma compreensão sociocultural, sócio emocional e fatores extraescolares que possam afetar o aprendizado das crianças (Berliner, 2009). Em um nível mais pragmático, os professores reclamam intervalo de tempo entre a aplicação dos testes e o resultado destes. Além disso, o ensino-aprendizagem é reduzido a um processo repetitivo de correção que acaba por empobrecer o ensino, prejudicando o desenvolvimento profissional dos professores.

Por motivos justos, algumas antecipações e mudanças estruturais precisam ser implementadas para que uma pesquisa colaborativa bem-sucedida ocorra nas escolas. Alguns diretores conseguiram usar os espaços estabelecidos para os grupos focais para promover e apoiar uma colaboração autêntica, de forma que muitos analistas de dados tivessem uma noção mais ampla de investigação e ensino. Na perspectiva do distrito de Nova York, no entanto, o problema estava no “apoio” financeiro aos professores, que poderiam gastar 80 milhões de dólares, através da base de dados do Sistema de Relatório e Inovação de Realização (ARIS), adquirido pelo departamento de educação da cidade de Nova York (Philips, 2015). Enquanto o novo superintendente do distrito traz uma filosofia diferente em relação ao uso de dados, os danos à profissão docente, além da criação de uma cultura limitada de utilização de dados, serão difíceis de reverter.

Existem muitos outros exemplos de como os professores e diretores sentem quando eles não se veem diretamente envolvidos nas tomadas de decisões que afetam as suas vidas profissionais, e sobre como sua posição profissional é desrespeitada em uma cultura crescente de “auditoria”. Ao final deste artigo trarei

exemplos de como a ação colaborativa de professores se apresenta a partir do momento em que eles são envolvidos nas tomadas de decisões, quando emitem as suas opiniões profissionais na condução da pesquisa.

Enquanto isso, vem crescendo cada vez mais um corpo de pesquisa que visa documentar uma grande mudança no que significa ser um profissional (Evetts, 2011; Fenwick, 2016). Esta mudança vem ocorrendo tanto no setor privado quanto no público. Como a educação pública é influenciada por tendências dentro do setor privado, nós discutiremos como os funcionários da iniciativa privada lidam com as experiências de trabalhar em um ambiente neoliberal. Então, nós discutiremos como isso afeta os funcionários da rede pública, com ênfase nos professores e nos cargos administrativos. Também discutiremos, com detalhes, sobre como as mudanças na economia política e no contexto político levaram a uma tendência à “desprofissionalização” docente.

## O CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM “NOVO” PROFISSIONAL

No presente artigo, eu partirei de uma análise crítica de como o ensino e a gestão vem sendo rearticulados pelas políticas neoliberais e pelas práticas da nova gestão política. Para uma análise crítica dessas mudanças, passarei pelos setores sociais (educação, administração, saúde pública, justiça criminal, etc.) e farei a comparação com políticas internacionais.

Infelizmente, grande parte dos estudos na área da educação são produzidos em “depósitos” educacionais, específicos em cada país e de acordo com o foco de pesquisa, mesmo que a reforma educacional seja um fenômeno global. Ademais, essa realidade não está presente apenas no campo educacional. Pesquisadores de outros campos se especializam de tal forma que não conseguem ver um problema no todo, mas apenas em partes isoladas. Ainda, o que está acontecendo com os educadores de hoje também está acontecendo com enfermeiros, assistentes sociais, médicos e policiais. E essas mudanças estão ocorrendo em todos os continentes.

Um “novo profissionalismo” (Evetts, 2009; 2011) vem sendo construído em todas as profissões e em todos os países. Embora seja promulgada de forma diferente dependendo dos contextos locais, as lutas e os dilemas dos professores, diretores e professores britânicos, chilenos, australianos e norte-americanos são muito semelhantes, assim como as políticas neoliberais que esses países implementaram desde a década de 1980. Alguns países tomaram rumos diferentes. A Finlândia talvez seja o país mais conhecido nesse sentido, onde o governo investe pesado em educação e os professores são altamente profissionalizados, uma vez

que a profissão docente é vista como uma carreira a longo-prazo e de grande reconhecimento (Adamson, Astrand e Darling-Hammond, 2016; Salhberg, 2015). Na Finlândia, não há testes ou avaliações padronizadas, escolas cooperativas, vouchers de vale-educação, ou qualquer uma das outras políticas de mercado que alguns países utilizam em vez de seguir uma estratégia de investimento público. Ainda assim, a Finlândia é classificada entre as melhores nações do mundo em conquistas educacionais.

Retornando à clássica distinção que Max Weber faz entre racionalidade formal e substantiva, é possível entender essa mudança neoliberal ao partir de um nível organizacional. Em uma nova linguagem política, percebemos o contraste entre a “velha” burocracia em relação às abordagens empresariais, estas que afirmam ter pequenas hierarquias e organizações desburocratizadas. Muitos grupos empresariais ainda culpam o sistema público pelos problemas na educação. Max Weber concentrou-se fortemente na racionalidade formal das burocracias representadas na sociedade. Para o autor, as organizações burocráticas são formadas por pessoas que buscam os meios para uma solução ao invés de buscar a solução em si. As teorias das relações humanas tendem a incentivar a inclusão das pessoas nas tomadas de decisões, na medida que os funcionários “empoderados” tendem a ser mais produtivos.

Webber buscou formas de racionalidade mais substantivas, onde as pessoas tinham o fim em si mesmas e onde os fins sociais precediam os objetivos individuais. As novas organizações de “rede” mudaram de forma, mas, como veremos, continuam a operar com base na racionalidade instrumental, uma tendência exacerbada em organizações públicas à medida que elas operam cada vez mais em um ambiente comercializado.

Enquanto novos modelos de negócios tentam gerenciar através de uma organização em redes ao invés de hierarquias burocráticas, percebemos algumas evidências de que isso intensificou a racionalidade instrumental, não a reduziu. Essas novas organizações flexíveis fazem parte de um crescente modelo de negócios neoliberal ao qual alguns teóricos sociais atribuem uma inautenticidade crescente nas organizações (Sennett, 1998). Eles desenvolveram maior flexibilidade para responder aos mercados, não para satisfazer as necessidades humanas daqueles que trabalham neles.

À medida que as relações de mercado se tornam dominantes em todos os aspectos de nossas vidas, torna-se cada vez mais difícil pensar além da concorrência individual, em direção a um bem comum. Embora a maioria das pessoas pense no neoliberalismo como um modelo puramente econômico, existem importantes consequências sociais e culturais que estamos apenas começando a entender. Richard Sennett (2006) fornece o que talvez seja o relato mais eloquente das formas

em que as mudanças na economia política resultaram em mudanças culturais nos nossos locais de trabalho e nas formas como vivemos nossas vidas. Uma vez que o local de trabalho corporativo vem se fortalecendo nos modelos escolares, o trabalho de Sennett tem implicações importantes para os gestores escolares do século XXI. Em um estudo qualitativo de várias corporações, Sennett identificou características de trabalho às que ele chama de novo capitalismo. Neste artigo, fornecerei uma versão condensada de seu trabalho.

Sennett (2006) traça o fenômeno recente da globalização de volta à crise 1973 com o controle de Bretton Woods sobre a circulação global do dinheiro. Depois de Bretton Woods, novas capitais buscavam investimentos de curto prazo. Mais tarde, os preços das ações começaram a substituir o lucro como objetivo para muitas empresas. O dinheiro foi feito, não por possuir e produzir, mas por negociação, e depois pela especulação. Esta nova abordagem especulativa e flexível do capital mudou a vida profissional e as estruturas institucionais, em particular nos setores do capitalismo, como finanças, seguros, imóveis, mídia, comunicações e alta tecnologia, onde a troca de curto prazo substituiu relacionamentos de longo prazo. Para se encaixar neste novo capitalismo “rápido”, os trabalhadores têm que abandonar as noções de estabilidade do emprego e tornar-se flexíveis, móveis, trabalhadores em uma economia global em constante mudança.

Além disso, os trabalhadores tornam-se descartáveis, uma vez que o capital busca continuamente reduzir os custos trabalhistas por meio da automação e terceirização. Os livros de gestão neoliberal da década de 1990, como o *best-seller* “Quem mexeu no meu queijo?”, que usa uma alegoria infantil sobre camundongos que aceitam mudanças para preparar o terreno ideológico para um novo empreendedor. A lição que o livro tenta trazer é a de que é melhor encarar a perda de um emprego como uma oportunidade de crescer em um novo emprego, que certamente será muito fácil de encontrar. A nova cultura empresarial promovida nos setores sociais prepara funcionários para este novo mundo de emprego instável na nova sociedade do “risco” (Beck, 1992). Junto com esta nova instabilidade de trabalho vem a intensificação do trabalho, levando a mais horas de trabalho e maiores níveis de estresse e ansiedade.

No entanto, Sennett (1998) argumenta que essas tendências são realmente contraproducentes para as empresas, uma vez que o custo para o negócio resultante do emprego a curto prazo reduz a fidelidade dos funcionários e a memória organizacional. Além disso, com contratos mais curtos, trabalho em equipe e um ambiente de trabalho interno altamente competitivo, fica mais difícil de construir relações autênticas devido aos prazos curtos. Esta rotatividade contínua de funcionários e a tendência crescente de estabelecer contratos temporários e terceirizados, enfraquecem o conhecimento institucional. Sennet defende que

essas novas tendências são boas para análise de investimentos e preços de ações, mas não para a saúde a longo prazo das empresas, para a produtividade nacional ou a construção de relacionamentos e em caráter pessoal. Além disso, o autor intitulou um dos livros da sua recente trilogia como “A Corrosão do Caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo”.

A criação de laços autênticos humanos não acontece facilmente em locais de trabalho e comunidades transitórias. Como os diretores de escolas são transferidos de escola para escola e os professores mudam de turno, ocorre um fenômeno semelhante na educação. Organizações flexíveis em um ambiente de tomada de decisões significa que professores, administradores e alunos serão mais flexíveis, tornando a aprendizagem organizacional instável e enfraquecida. Novos professores mais jovens podem tolerar o aumento da intensificação e padronização do trabalho, mas muitos professores experientes com famílias e uma cultura profissional forte tendem a mudar de carreira ou a se aposentar antecipadamente. A própria noção de ensino ou administração como uma carreira ao longo da vida está se tornando uma coisa do passado. A longo prazo, isso terá efeitos devastadores sobre a qualidade da escolaridade.

Sennett (2006) também identifica outros déficits pessoais associados a esta nova cultura neoliberal. Apenas um ignorante atrasaria a gratificação de um novo local de trabalho flexível. Os funcionários relatam sentir uma situação desleal à medida que as empresas trocam a fidelidade de seus trabalhadores com lucros a curto prazo. Enquanto algumas escolas autônomas em modelo *charter* atrelam seus ideais a uma educação elitizada, elas buscam o lucro acima de tudo. Além disso, esta perda de um emprego duradouro com os benefícios e pensões associados, torna cada vez mais difícil para as novas gerações de funcionários criar uma história de vida. Embora o emprego do Estado de bem-estar social não pareça instigante, é ele que possibilita às pessoas uma trajetória de vida na qual é possível pagar um financiamento ao longo de 30 anos, podendo contribuir com a previdência social e garantir a aposentadoria, além de planejar férias.

Em microempresas ou organizações em rede, a hierarquia piramidal é substituída por um núcleo de poder horizontal e uma maioria periférica com mediação mínima, sendo que as duas partes estão em constante comunicação. Esse tipo de organização representa uma nova concentração de poder sem centralização de autoridade. De acordo com Sennett (1998),

esta ausência de autoridade liberta aqueles que estão no controle para mudar, adaptar e reorganizar sem ter que justificar seus atos. Em outras palavras, permite a liberdade e o foco no presente. A mudança é o agente responsável, e a mudança não é individual (SENNETT, 1998, p. 115).

As unidades internas são criadas para competir entre si por contratos. Consultores externos são trazidos para fazer o trabalho sujo que o gerenciamento costumava fazer. A gerência sênior pode afirmar que eles estão levando sua sugestão dos consultores especialistas externos, que entram e saem frequentemente. Neste ambiente impessoal, não são construídos relacionamentos, já que ninguém deve assumir a responsabilidade pelas decisões. O gerenciamento superior com suas redes mais fortes se move mais frequentemente à medida que surgem novas oportunidades. Os registros de pessoal tomam o lugar dos seres humanos que estão sendo padronizados, de modo que o “desempenho” pode ser comparado (assim como o teste de altas apostas na educação permite que estudantes, professores e escolas sejam comparados como pré-requisito para um sistema comercializado). É obtida a flexibilidade para ajustar as mudanças no mercado. Esta talvez seja uma boa notícia para os acionistas que procuram lucros a curto prazo, executivos de nível superior e empresas de consultoria, mas não está claro quem mais se beneficia ou o que contribui para o bem comum. Além disso, segundo Sennett, as relações de longo prazo e autênticas são menos prováveis.

Este novo modelo tem sido implementado intencionalmente em distritos escolares em todo o país. Em Nova York, sob o prefeito Bloomberg, um modelo corporativo foi implementado, no qual administradores públicos de nível superior foram contratados em empresas privadas ou assumiram posições no setor privado no crescente setor de serviços educacionais. Parcerias público-privadas foram o veículo e o discurso para essa mudança na cultura do trabalho. Essa reestruturação do ambiente institucional mudou drasticamente a cultura trabalhista nas escolas. Embora seja verdade que alguns profissionais cresçam em tais ambientes, a maioria dos diretores da cidade de Nova York informou estar mais angustiado do que capacitado (Shipps, 2012). Se a análise de Sennett da nova cultura corporativa serve como indicador na educação, podemos esperar ver menos lealdade aos funcionários, mais estresse no trabalho e uma cultura de desempenho organizacional.

### BILL GATES: “É INCRÍVEL O QUE BONS PROFESSORES PODEM FAZER PELOS SEUS ALUNOS”

Ao contrário da Finlândia, os EUA escolheram uma abordagem para a educação que não enfatiza o investimento público, mas sim as políticas de incentivo baseadas no mercado, além de medidas de resultados de alto risco (Adamson, Astrand, Darling-Hammond, 2016). Tais políticas alinham-se com a ideologia antissindicalista do neoliberalismo. Embora o investimento em educação tenha permanecido relativamente estável antes da recessão de 2008 (Baker, 2017), desde



então as políticas de austeridade e desinvestimento nos EUA atingiram, de forma drástica, as escolas públicas e seus professores. Uma vez que as escolas dos EUA são, em sua maioria, financiadas nos níveis estadual e municipal, alguns estados e comunidades são mais atingidos do que outros. Com menos investimento, as escolas públicas estão cada vez mais superlotadas e com recursos insuficientes. Assim, os professores trabalham cada vez mais, por salários baixos e turmas lotadas. Essa situação também contribui para que os pais dos alunos abandonem a educação pública e busquem por opções alternativas, como as “renomadas escolas charter”, projetadas para pais mais privilegiados (Brown & Makris, 2017). Isso, somado a um sistema já desigual baseado em impostos sobre a propriedade, tem causado uma maior segmentação social e segregação racial.

Estamos cada vez mais conscientes de que essas políticas neoliberais são influenciadas por acordos de empreendedores filantropos, fundações, grupos de reflexão, agências internacionais e negócios educacionais globais. (Ball, 2012; Fang, 2017; Verger, Lubienski, Stainer-Khamsi, 2016). À medida que as escolas públicas são cada vez mais absorvidas em uma lógica de mercado, lucro e eficiência, as identidades profissionais dos professores e gestores estão sendo redesenhadas em torno da visão desses empreendedores, alguns dos quais são educadores ou pesquisadores de políticas educacionais (Ball, 2011; Gillies, 2011).

Esses grupos de reflexão, empreendedores filantropos e meios de comunicação inundam o público com informações enviesadas, notícias falsas e documentários sobre educação. O filantropo Bill Gates (2011) declarou, no *Washington Post* que,

ao longo das 4 últimas décadas, o custo por aluno nas escolas K-12 mais que dobrou, enquanto o rendimento estudantil continuou praticamente o mesmo. Enquanto isso, outros países avançaram (Bill Gates, 2011, p. 2)

Ainda que especialistas em financiamento escolar tenham desmentido a afirmação de Bill Gates, eles não tem acesso à página de opinião do *Washington Post* (ver Baker, 2017).

Por outro lado, Gates (2011) promove o desenvolvimento de professores como a solução, usando o argumento de que

Sabemos que, de todas as variáveis sob o controle da escola, o fator decisivo para um bom desempenho dos alunos é um ensino de qualidade. É surpreendente o que os grandes professores podem fazer para seus alunos. (Bill Gates, 2011, p. 5)

Embora os educadores não estejam em desacordo com isso, é, em última instância, um argumento para o desinvestimento social, uma vez que se espera que os professores compensem outros fatores sociais que exigem investimento social.

Durante os anos 1960 e 1970, houve maior investimento social em crianças e famílias e uma distribuição mais equitativa dos recursos sociais. O slogan utilizado foi “Oportunidades de Educação Iguais”, título do *Coleman Report* de 1996 (Coleman, Campbell, Hobson and McPartland, 1996), o maior estudo de educação financiado pelo governo federal. Durante o governo de George W. Bush, esse discurso de oportunidades iguais foi modificado em todos os documentos federais para “reduzir os déficits de desempenho”. Isso foi, em grande parte, um estratégia para desviar a ênfase dos insumos (recursos) educacionais para os resultados (de testes) (Crawford, 2007).

Ironicamente, Barton & Coley (2010) documentaram no livro “Disparidades acadêmicas entre negros e brancos: quando o progresso parou”, que

desde o início da década de 1970 até o final da década de 1980, um estreitamento muito grande da desigualdade ocorreu em aulas de leitura e matemática, sendo que as proporções dessa redução dependem da matéria e da faixa etária do grupo examinado. (Barton; Coley. 2010, p. 7.).

Eles afirmam que, “durante a década de 1990, a redução da desigualdade parou, e começou a aumentar em alguns casos” (p.7). Assim, enquanto o pedido de Gates para a formação de bons professores é um dispositivo discursivo útil, ele geralmente é usado por responsáveis políticos para transferir as falhas do Estado para os professores. Ademais, os novos empreendedores políticos conseguem moldar discursivamente seus objetivos políticos neoliberais (Lakoff, 2008).

Do mesmo modo, essas novas redes de políticas globais são, em sua maioria, bipartidárias, implementadas na Inglaterra pelos partidos trabalhista e conservador; nos Estados Unidos, tanto pelos republicanos quanto pelos democratas; e no Chile pelos Democratas cristãos e pela *Concertación* (uma aliança de partidos de esquerda). Apple (2001) fornece uma visão geral do que ele chama de “aliança hegemônica do Novo Direito”, incluindo 1) neoliberais, 2) conservadores sociais, 3) conservadores religiosos e 4) uma classe média profissional nova. Esta última é também, por alto, a aliança que elegeu Donald Trump.

A noção de alianças segundo Apple (2001) é útil a partir do momento em que, embora esses grupos possam diferir em algumas áreas de forma ideológica e política, eles formam uma coligação informal para o mercado, a padronização, a inversão da separação da igreja e do estado e a perpetuação da desigualdade com

base em noções de individualismo e meritocracia. Em grande parte, foi devido à influência dessas redes de políticas bipartidárias que uma longa lista de reformas foi implementada globalmente nas últimas três décadas. Elas incluem avaliações de alto risco; seleção de escola; vouchers (ou créditos de taxa de matrícula) em algumas cidades e estados; escolas em modelo charter (ou seu equivalente em outros países); “autonomia” de gestão, caminhos alternativos e rápidos para carreiras no ensino e liderança; privatização e contratação de serviços públicos; fiscalização da prefeitura; gestão orientada de dados; parcerias público-privadas; aumento do policiamento escolar e da vigilância; escolas e distritos como centros de lucro para “fornecedores”; e a organização da aprendizagem por meio de ambientes virtuais e ensino on-line com fins lucrativos.

Na verdade, a maioria dessas reformas não está sendo adotada nas classes média e alta, mas estão em grande parte visando “comunidades de cor” de baixa renda (Scott, 2011). Embora as políticas de escolha da escola e a privatização das escolas públicas urbanas sejam promovidas por muitos reformadores como a questão dos direitos civis do nosso tempo, algumas pesquisas estão descobrindo que as escolas públicas, na realidade, ultrapassam as escolas privadas e as de modelo charter, quando o nível socioeconômico é controlado (Lubienski e Lubienski, 2014; Mizala e Romaguera, 1998).

Na educação, essas mudanças tiveram um impacto dramático sobre o que significa ser um professor e líder, particularmente em distritos que atendem estudantes de baixa renda. Novas redes de advocacia financiadas por empreendedores filantropos buscam o declínio da formação de professores baseada na universidade e a produção de “novos profissionais” que são treinados para trabalhar em franquias de escolas charter, e no ensino virtual do futuro (Mungal, 2016; Zeichner e Pena-Sandoval, 2015 ).

---

2 N.T.: No original, Communities of Color. Fundada em 2001, é uma aliança cultural de resistência e justiça racial que agrega africanos, afro-americanos, asiáticos, latinos, nativo americanos, nativos das Ilhas do Pacífico, e eslavos. (<http://www.coalitioncommunitiescolor.org/whoweare/> acesso em: 20 Nov. 2017)

Leis do “corpo quente” e a desprofissionalização dos professores.

Conhecida como a lei do “corpo quente”, o projeto de lei 1042 do senado do Arizona foi assinado em maio de 2017 pelo governador republicano Doug Ducey, permite que “pessoas” com um diploma universitário possam ignorar o processo regular de certificação docente do Arizona para obtenção de certificados de professores, para lecionar na segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio. Para atuar em sala de aula, esses profissionais devem ter cinco anos de experiência relevante, mas “experiência relevante” não foi definida. No Arizona, os “professores” das escolas charter já estavam isentos dos requisitos de certificação do estado. Desde 2009, a legislatura do Arizona reduziu o capital do distrito escolar em 85%, enquanto aumentou 15% os fundos da escola charter para compras e investimento de capital.

3

## UM NOVO REGIME DE GOVERNO: TRANSFERINDO DIRETORES DE ADMINISTRAÇÃO CORPORATIVA PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS

Certamente, as organizações públicas sempre foram gerenciadas, mas nas últimas quatro décadas houve uma mudança de um regime controlado, administrativo e burocrático para um regime corporativo mercadológico baseado em resultados, que baseia-se no mundo empresarial<sup>4</sup>. (Au, 2011; Trujillo, 2014). A seguir, então as ideias e práticas mais comuns, transferidas do setor corporativo (Hood, 1991; Bottery, 1996; Ward, 2011):

- A introdução de mercados e quase-mercados dentro e entre as organizações públicas (por exemplo, escolas);
- Fechar organizações de baixo desempenho e criar *start-ups* que normalmente estão fora do controle democrático (por exemplo, escolas charter);
- Ênfase em normas específicas e em medidas de desempenho;
- Maior ênfase em resultados e em suas mensurações, utilizando de dados quantitativos;

3

N.T. No Brasil a formação adequada para lecionar nesta fase é o curso de Licenciatura.

4

A forma burocrática anterior de se organizar e administrar escolas também foi inspirada em líderes empresariais industriais que propagavam a organização de escolas eficientes em torno do modelo da fábrica. No entanto, como organizações profissionais, eles continham – na teoria, pelo menos – um forte estilo profissional e público

- Uso de padronização e práticas de *scaling up*;
- Contratação de serviços públicos a fornecedores no setor privado e aumento do uso de empresas de consultoria;
- O setor público como um novo centro de lucro;
- Uma tendência à contratação de trabalhadores temporários e de curto prazo, antissindicalista;
- Descentralização administrativa e autonomia limitada;
- Maior disciplina e parcimônia no uso de recursos em um contexto de austeridade e desinvestimento.

A maioria dos educadores experimentou essas práticas em suas vidas profissionais diárias. Os educadores mais veteranos podem se lembrar de um momento anterior a essas práticas dominantes. Além disso, nem todos os estados ou distritos escolares adotaram essas políticas, embora a NCLB<sup>5</sup> e *Race to the Top* forcem a maioria dos estados a adotar muitas delas. Na realidade, um único regime de governança raramente está em vigor em qualquer estado ou distrito. É mais provável que professores e líderes experimentem uma mistura de regimes diferentes. Portanto, fornecemos uma breve visão geral do regime de gestão anterior e daqueles que estão competindo por dominância.

O regime corporativo acima descrito raramente é implementado de forma adequada. Michael Bloomberg e seu chanceler, Joel Klein, tentaram implementá-lo durante 12 anos, quando o prefeito da cidade de Nova York e Nova Orleans tentaram fazê-lo depois do furacão Katrina. Outras cidades, como Chicago, Philadelphia, Washington D.C., Denver e Detroit também implementaram um regime de mercado em certa medida. A maioria dessas cidades tem experimentado uma grande resistência das organizações comunitárias e dos sindicatos de professores, incluindo um movimento nacional por parte dos pais, que optou por ficar de fora do movimento de testes.

Analisando a Tabela 1, apresentada nas páginas seguintes, dos quatro principais regimes de governo que competem entre si, faz parte do estudo de Shipp (2012) sobre diretores da cidade de Nova York, sob o regime de mercado do antigo prefeito Bloomberg. No entanto, como Shipp argumenta, existem variações dentro do regime de mercado, e algumas podem exibir mais aspectos do que outros. Ela identifica três variações do regime de mercado.

A primeira é a variação *corporativa*, que toma emprestadas noções de controle estatístico da qualidade do produto do setor corporativo. A premissa é que as práticas corporativas de avaliação padronizada, currículo e serviços, pagamento por desempenho e outras políticas meritocráticas levaram a uma

maior eficiência e responsabilidade. O que torna esta abordagem diferente do regime administrativo e burocrático anterior (também um produto da influência corporativa), é que o controle é exercido à distância através de medidas de resultados em oposição a um modelo interno de supervisão. O controle também é exercido através do que alguns chamam de *concertive control*, deslocando “o local de controle da administração para os próprios trabalhadores, que colaboram para desenvolver os meios de seu próprio controle” (Barker, 1993, pág. 411), normalmente dentro de limites definidos de forma restrita. O uso de medidas de resultados também fornece indicadores que os consumidores podem usar para escolher as escolas, o que nos leva à variação empresarial do Regime de Mercado.

O *empreendedorismo*, que enfatiza a concorrência e a escolha do cliente, cria condições em que todos são consumidores ou comerciantes. As escolas tornam-se empresas autônomas competindo por (e selecionando ou rejeitando) clientes, onde diretores competem entre si por estudantes e professores. O sistema da escola pública é visto como um “monopólio” e o sistema é privatizado, pois os fornecedores privados (muitos com fins lucrativos) competem pelo dinheiro público. Os mercados também são empregados como sistemas de prestação de contas sob o pressuposto de que, como as empresas, aqueles que não conseguem atrair clientes suficientes devem ser fechados.

A maioria dos distritos escolares, incluindo a cidade de Nova York, desenvolveu uma combinação de estratégias corporativas e empresariais denominadas *Diverse Provider Regime*<sup>6</sup>, ou às vezes denominados como distritos de *portfólio*. Como observa Ships (2012), este regime “combina os resultados esperados e a concorrência interna do regime de mercado corporativo com um aumento da oferta de escolas e de escolha de clientes, adotado nos Regimes de Mercado Empresarial” (Shipps, 2012, p.7). Assim, distritos esperam conseguir benefícios dos dois regimes, mas os diretores frequentemente se confundem e, às vezes, se contradizem em discursos de responsabilidade.

Como podemos ver na Tabela 1, enquanto o Regime de Mercado é dominante na maioria dos estados e distritos que possuem tais políticas como responsabilidades de alto risco, escolha da escola e rendimentos com fins lucrativos, em alguns casos, outros regimes podem ser dominantes ou emergentes. Por exemplo, em muitos distritos escolares rurais, um regime *administrativo* ainda pode ser dominante, em partes porque, ao contrário das configurações urbanas em que há muitas escolhas escolares, os distritos rurais geralmente só possuem

algumas poucas escolas. Isso também é verdade em regiões pobres em processo de ascensão social, onde os proprietários de casas escolheram comprar uma casa ali, em parte por causa das escolas públicas.

Em um regime administrativo, a responsabilização ainda é bastante interna, através de supervisão, mandatos burocráticos, normas estabelecidas, credenciamento e um certo nível de confiança social e serviço público. O Regime Administrativo, que era dominante nos anos pós-Segunda Guerra Mundial, geralmente tinha também elementos do Regime *Professional*, no sentido de que os professores tinham maior discricção profissional à medida que os gestores os protegiam dos pais e de alguns mandatos burocráticos. Os elementos do regime profissional também estão presentes na forma de escolher seu próprio desenvolvimento profissional, estar envolvido na contratação e comunidades de aprendizado profissional ou equipes de liderança, embora, como mencionado acima, estes podem ser cooptados pelo regime mercadológico.

Finalmente, o Regime de *Empoderamento* é aquele que responde a grupos de interesse ou comunidades organizadas. Estas podem ser organizações de pais ou vizinhanças que buscam sindicatos de controle comunitário ou movimentos sociais, como a *Chicago Teacher's Union*<sup>7</sup>. Hoje em dia, existem muitos grupos de interesse que são financiados ou que são uma extensão daqueles que promovem um regime de mercado, de modo que um regime de empoderamento significa ser capaz de distinguir as organizações de base e grupos de advocacia, em grande parte financiados por empresas e tipicamente antissindicalistas, muitas vezes referidas como organizações “*astroturf*” ou “*grasstops*”. Isso também pode ser um problema com organizações comunitárias e sindicatos, já que nem sempre fica claro quem representa a comunidade ou, no caso dos sindicatos, a filiação.

Em alguns casos, o atendimento imediato pode acontecer aos pais de baixa renda em comunidades em processo revitalização urbana, encontrando maneiras de inseri-los em formas autênticas na participação de tomadas de decisões das escolas. Às vezes, isso envolve tomar a educação como um bem ao invés de perpetuar uma visão deficitária dos pais e comunidades, e vê-los como especialistas em seus próprios filhos (Gonzalez, Moll & Amanti, 2005; Green, 2015). Na matriz micropolítica descrevemos como o líder orgânico difere dos líderes autoritários, facilitadores e adversários.

**Tabela 1: Quatro Modelos Ideais de Governo e Suas Teorias**

| Regime                       | Programa   | Responsabilidade Preferencial           | Protagonista Essencial  | Recursos Essenciais  | Relações Essenciais  |
|------------------------------|--|---|---|--|--|
| <b>Regime</b>                | Mantém o sistema protegendo-o de interferências políticas  | Mandatos burocráticos                   | Professores, gestores, conselho escolar.  | Roteiros técnicos, normas estabelecidas, treinamento legítimo e credenciais, coesão dos educadores.  | Solidariedade entre educadores e ceticismo sobre agentes de mudança externa. |
| <b>Regime Profissional</b>   | Modifica a pedagogia e a cultura escolar   | Discrição profissional.                 | Professores, pais, gestores e representantes eleitos.   | Experiência em educação, compromisso parental, mediação entre grupos, alternativas pedagógicas, aumento do financiamento público.  | Confiança entre pais e educadores independente de classe, raça e etnias.     |
| <b>Regime de Capacitação</b> | Autoriza os novos tomadores de decisão a permitir melhores resoluções, sem precedentes.  | Responsabilidade política               | Novos tomadores de decisão, grupos de interesse educacional, representantes eleitos e nomeados.                           | Novas instituições governamentais, representação de grupo coesa, liderança incorrupta, mediação entre grupos, alternativas de governo legítimas, redistribuição de benefícios.                     | Pactos por grupos de interesse para compartilhar tomadas de decisão.         |
| <b>Regime de Mercado</b>     | Reestruturar a escolaridade para eficiência e responsabilidade (corporativa) ou Reestruturar escolaridade para competição e escolha (empreendedor) | Desempenho de iniciativas de marketing. | Gerentes de sistema, negócios, elites (corporativos) ou gerentes de sistema, fornecedores privados, pais (empreendedores) | Setor de mercado envolvido, regulamentos revisados, investimento público em mercados, informações ao consumidor, sujeitos de mercado legítimos, Incentivos de desempenho (corporativo) ou privados |  |

Mas essas práticas tornaram-se dominantes, não porque elas são mais eficazes ou porque foram bem-sucedidas em melhorar nosso sistema de escolas públicas. Do ponto de vista institucional (Meyer & Rowan, 2006), pode-se argumentar que os educadores adotaram esses princípios porque aumentam o status de educadores. É melhor chamar-se CEO (diretor executivo) do que um superintendente distrital. Mas isso não explica como o status do setor público se tornou tão degradado. Os defensores da privatização se referem às escolas



públicas como “escolas governamentais”, de maneira depreciativa, como se o governo não fosse (em teoria, pelo menos) a expressão de nossa vontade pública.

A viabilidade e a popularidade da Nova Gestão Pública e a privatização foram preparadas de forma discursiva. Com base no estudo de Whitfield (2001) sobre o processo de privatização na Grã-Bretanha, Ball (2007) descreve três estágios por meio dos quais a destruição criativa do setor público é realizada. Embora este não seja um processo coordenado e linear, ele possui a seguinte lógica interna: o setor público é *desestabilizado* através de um discurso de escárnio e ridicularização constante para minar sua credibilidade. Isso é acompanhado de *desinvestimento* e transferência de recursos no setor público. Finalmente, um processo de *mercantilização*, que “reescreve formas de serviço, relações sociais e processos públicos em formas mensuráveis e, portanto, contrariáveis e ou comercializáveis” (Ball, 2007, página 24). Desta forma, são criados novos mercados que atraem fornecedores privados, criando novas arenas de atividade comercial para “empreendedores sociais”.

É dentro do contexto de mudanças materiais e discursivas mais amplas que o terreno institucional educacional está preparado para as “reformas” da NGP. À medida em que as instituições públicas, como escolas e universidades se tornam mais financeiramente fechadas, precisam buscar recursos do setor privado, em muitos casos de novas organizações filantrópicas com programas de privatização. Esses padrões são evidentes em um exemplo que Ball (2007) traz de um diretor de escola: “você não tem condições de operar no seu orçamento convencional, todos sabemos disso. Então você tem de se envolver em várias iniciativas e atender a isso, às prioridades da iniciativa, além de flexibilizar o seu currículo e prioridades para conseguir um pouco de dinheiro.” (Ball, 2007, p.23). Este diretor articula barreiras organizacionais que são profundamente informadas por alterações discursivas mais amplas da Nova Gestão Pública. As soluções reformistas, como as parcerias público-privadas que ajudam a violar e re-trabalhar os limites-chave entre o público e o privado (Robertson, Verger, Mundy & Menashy, 2014; Verger & Moschetti, 2016), emergem como preferíveis apenas dentro desses contextos discursivos institucionais de desinvestimento público. Esses discursos alternativos criam novas demandas materiais sobre as escolas, que se tornaram cada vez mais estabilizadas como um novo padrão aos quais os gestores organizacionais devem se adaptar. Na seção a seguir, descrevemos como essas mudanças na administração das organizações educacionais mudaram o papel e a identidade dos professores e gestores.

## O SURGIMENTO DO NOVO PROFISSIONALISMO

Evetts (2011) conceitua a mudança no profissionalismo como uma questão de enfatizar “noções de parceria, colegiado, critério e confiança para níveis crescentes de gerencialismo, burocracia, padronização, avaliação e revisão de desempenho” (Evetts, 2011, p. 407). Os estudiosos do novo profissionalismo argumentam que, embora existam algumas continuidades do profissionalismo “antigo”, ocorreu uma mudança à medida em que os profissionais são cada vez mais gerenciados e controlados, uma tendência que Evetts (2011) se refere como profissionalismo *organizacional* ou profissionalismo “de cima” (Evetts, 2011, p. 407). Ela contrasta isso com o profissionalismo *ocupacional* ou o profissionalismo “de dentro”, e documenta uma mudança de valores profissionais para gerenciais.

Esta mudança sugere uma diminuição na autonomia profissional e no controle de sua profissão através do exercício do julgamento profissional e através de associações profissionais, e um aumento no controle de gerentes nas organizações do trabalhistas. Esse controle é caracterizado por controle racional-legal, procedimentos e práticas de trabalho padronizados, e formas externas de medidas de regulação e responsabilidade, ou o que alguns chamaram de governar ou dirigir a distância (Kickert, 1995; Rose, 1993).

Embora um discurso de “autonomia” e “empoderamento” seja usado às vezes para promover as reformas educacionais atuais, essa autonomia é extremamente limitada e muitas vezes parte de uma estratégia de apertar os “sistemas fracamente acoplados” (Honig & Rainey, 2012; Meyer & Rowan, 2006). Em outras palavras, como discutiremos mais detalhadamente abaixo, enquanto nas burocracias públicas antigas os professores poderiam criar autonomia (para o bem ou para o mal) ao fechar a porta da sala de aula, as organizações “pós-burocráticas” de hoje estão mais estreitamente ligadas, pois os testes de alto risco podem entrar pela brecha da porta e ocupar a sala de aula.

Essas reformas da Nova Gestão Política transmitem maior autonomia e um espírito empresarial no orçamento, nos contratos e admissões, enquanto os principais elementos de instrução e currículo são orientados desde o topo até os padrões e os testes. Os movimentos gerenciais para proporcionar maior autonomia aos gerentes intermediários geralmente fazem parte de uma tendência para a intensificação do trabalho. Por exemplo, na cidade de Nova York, onde a autonomia e os mercados eram centrais para as reformas do prefeito Bloomberg, os diretores escolares relataram ser mais cercados do que capacitados (Shipps, 2012).

Essa mudança do profissionalismo ocupacional para o profissionalismo organizacional pode parecer mais dramática para algumas profissões, como

os médicos, que estão cada vez mais deixando a prática privada para grandes hospitais e organizações de saúde. Os professores, por outro lado, sempre trabalharam mais em sistemas públicos ou privados, mas a natureza informal dos sistemas educacionais protegeu os professores de formas mais diretas de controle, dependendo principalmente das formas internas de prestação de contas (DiPaola & Tschannen-Moran, 2005; Weick, 1976). Isso significava que, enquanto a burocracia e os diretores exerciam um certo nível de controle hierárquico, os professores exerciam uma grande autonomia em suas salas de aula. Eles estavam apenas sob controle direto quando eram observados por diretores ou supervisores.

Welch (1998) documenta paralelos entre as reformas de hoje e as reformas empresariais do século XIX e início do século XX, quando as formas de eficiência foram impostas à escolarização por meio da imposição de um *ethos* empresarial. Em sua análise do *British Revised Code* de 1860, cuja peça central era o “pagamento por resultados”, ele documenta a cultura de auditoria da época, que, como nos dias atuais, resultou em uma conformidade criativa. De acordo com Welch,

os professores ‘rechearam e quase assaram’ os seus alunos em itens de teste uma vez que os professores sabiam que a visita do fiscal era iminente. Outros professores treinaram secretamente os seus alunos para que, quando lhes fossem feitas perguntas, eles levantassem a mão direita se soubessem a resposta correta, mas a esquerda se não o soubessem, criando assim uma impressão mais favorável para o fiscal visitante. (pág. 161)

Quase cento e cinquenta anos depois, tais pressões estão tendo um efeito semelhante. O excerto a seguir é parte do jornal *The Columbus Dispatch* em Columbus, Ohio. Outros jornais norte-americanos estão cheios de histórias semelhantes.

As folhas de respostas e os cadernos de teste chegam aos distritos em caixas lacradas com segurança, enviadas pela FedEx ou UPS. Os pacotes são embalados a vácuo e devem ser armazenados em uma sala trancada até o momento do teste. Mas em alguns distritos, os professores tiveram acesso no último ano letivo. Alguns fizeram cópias. Outros compartilharam as perguntas com alunos antes da hora, ou deram respostas durante o teste. E alguns sinais não-verbais, combinados para indicar às crianças que as suas respostas estavam incompletas. Para todos os procedimentos utilizavam de chaves e regras explícitas, os professores de Ohio trapacearam mais do que nunca (Smith Richards, 2006, p.4).

A diferença entre esses dois exemplos é que, no segundo, os professores são controlados à distância e por um fiscal anônimo, que comparece para embalar os testes à vácuo e entregar pela UPS. Ou como é feito nos dias de hoje, pela tela de um computador. Essas formas de controle não apenas ignoram o diretor e o

superintendente e fluem diretamente para a sala de aula, mas também diminuem a autonomia que professores e diretores têm sobre currículo e instrução.

Algumas pessoas argumentaram que os diretores parecem ter se beneficiado ao receber maior autonomia em assuntos como orçamentos e contratação, e parecem estar se profissionalizando novamente (Jarl, Fredrikson & Persson, 2011). Mas eles são encorajados a se profissionalizar em torno dos princípios da Nova Gestão Pública e a fazê-lo de forma independente dos professores, o que reforça a separação entre gestores e trabalhadores. Além disso, caminhos alternativos para a direção - e ensino também - enfraqueceram as tentativas de profissionalização através dos canais usuais de certificação e associações profissionais.

## NOVOS PROFISSIONAIS EMPRESARIAIS DENTRO DE UMA CULTURA DE AUDITORIA

Da regulação do ensino à prática de medicina, a mudança para a Nova Gestão Pública elaborada acima reconstituiu a maioria das ocupações e profissões. Na educação, uma nova geração de professores e gestores estão sendo socializados em um local de trabalho muito diferente e com uma concepção diferente de ensino e liderança. Enquanto os professores ensinam cada vez mais para os testes, os gestores devem encaminhá-los ao teste. Uma vez que o controle agora é exercido por meio da disciplina de mercado e testes de altos riscos que impulsionam cada vez mais o que acontece nas salas de aula, os diretores recebem mais “autonomia”, muitas vezes para exercer liderança de forma repetitiva (Shipps, 2012).

Alguns veem a noção de liderança descentralizada como uma forma de construir maior capacidade profissional. Mas, enquanto os locais de trabalho estão sendo redesenhados para intensificar o trabalho e distribuí-lo horizontalmente, o *poder* está sendo distribuído *para cima*, centralizando a política sobre currículo e instrução através de testes de alto risco e controle de gestão. De acordo com Evetts (2011), esses desenvolvimentos estão mudando o *locus* de controle através de um foco anterior no julgamento profissional para o controle através de políticas que aumentam o profissionalismo organizacional de cima e reduzem o profissionalismo ocupacional de dentro. O novo professor e administrador são colocados em uma posição na qual eles devem procurar o mercado e as formas de responsabilização por direção, em vez de seus instintos profissionais, treinamento, associações ou sindicatos. A capacidade de novas tecnologias digitais para integrar sistemas de informação gerencial e padronizar o processo trabalhista promete intensificar essa tendência (Burch, 2014; Selwyn, 2011).

Outra maneira de pensar nisso é que passamos de uma ênfase na responsabilidade interna para a responsabilidade externa. De acordo com Carnoy, Elmore e Siskin (2003), as formas internas de responsabilização incluem:

As crenças individuais de professores e administradores sobre o ensino e a aprendizagem; a compreensão compartilhada de quem são seus alunos; as rotinas que desenvolvem para fazer seu trabalho; e as expectativas externas dos pais, comunidades e agências administrativas sob as quais trabalham. (Carnoy, Elmore e Siskin, 2003, p.3)

Ironicamente, essa mudança na prestação de contas reduziu sua discricção profissional ao mesmo tempo em que expandiu e intensificou suas expectativas de função. Resumindo a pesquisa na mudança de papéis dos professores nos Estados Unidos, Valli e Buese (2007) discutem um amplo alcance das responsabilidades dos professores, incluindo expectativas de aumento na colaboração fora da sala de aula, adesão estrita aos novos requisitos curriculares e de instrução e coleta e análise de dados de avaliação.

Embora essas expectativas de função adicionais possam (e sob certas circunstâncias) expandirem o profissionalismo dos educadores (Stillman, 2011), elas tendem mais frequentemente a reduzi-lo ao trabalhar dentro de uma cultura de auditoria de métricas externas que exigem a responsabilidade por padrões e critérios que não faziam parte no desenvolvimento (Apple, 2004; Strathern, 2000). Conforme observado no início deste capítulo, mesmo quando as comunidades de aprendizado profissionais estão em vigor, os professores são encorajados a analisar os dados, e as tarefas que eles treinam normalmente não são suas. Na maioria dos casos, concepção e execução foram separadas com sucesso (Apple & Jungck, 1992). Essa separação imita a proletarianização, em que o trabalho artesanal foi fragmentado e substituído pelo trabalho assalariado da fábrica.

A mudança para uma maior responsabilidade externa não só expôs os educadores a novas formas de controle através de uma cultura de auditoria que restringe seu julgamento profissional, mas também a um ambiente comercializado que os obriga a competir tanto internamente entre si quanto externamente com outras organizações. Assim, profissionais adeptos a coexistir com formas burocráticas de controle, encontram-se em um novo território. Freidson (2001) considerou o profissionalismo como um mecanismo para organizar alguns aspectos da vida social com base na experiência e na confiança social. Os profissionais dependem dessa confiança com o público para a sua legitimidade. Neste sentido, o profissionalismo tanto competiu como forneceu alguma proteção contra o mercado e as formas burocráticas de organização. À medida em que o profissionalismo é corroído como uma força compensatória tanto para

a burocracia quanto para os mercados, a confiança social e a capacitação pública também são corroídas.

A nova pressão para competir criou o novo profissional empresarial, exigindo que professores e diretores se tornassem mais competitivos. Por exemplo, as expectativas sociais dos diretores e superintendentes de hoje é que eles sejam mais empreendedores, visto que, cada vez mais, eles são solicitados a interagir, não só com uma burocracia distrital ou estadual, mas com uma série de fornecedores e consultores que os vendem, desde serviços de desenvolvimento profissional até a gestão e armazenamento de dados (Burch, 2009).

## O QUE HÁ DE ERRADO COM OS DIRETORES SEREM LÍDERES EMPRESARIAIS?

Ao longo deste artigo, tenho sido crítico quanto à mudança em direção a formas mais empreendedoras e competitivas de liderança. Ainda que mais velho, o servidor público que aborda a liderança também tem sido fortemente criticado por não ter desafiado a gramática da escolaridade e as desigualdades que as escolas públicas reproduziram (Callahan, 1962; Foster, 1986). A premissa da liderança da escola pública geralmente foi servir e ser um defensor de todas as crianças, embora isso raramente tenha sido realizado. Assim, pode-se legitimamente perguntar como uma abordagem baseada no mercado pode servir melhor a todas as crianças e levar a maiores conquistas e resultados equitativos.

Antes da era da Nova Gestão Pública, os professores que aspiravam a ser diretores foram ensinados que sua tarefa central, como líder instrucional, era ajudar o corpo docente a melhorar suas instruções, mesmo com uma equipe composta de professores que vão de incompetentes a excelentes. Se os incompetentes (geralmente apenas um ou dois) não puderam melhorar depois de trabalhar com eles ao longo do tempo, então a tarefa era sugerir que eles deixassem a sala de aula, ou afasta-los legalmente (Bridges, 1992). Eles não foram ensinados a persegui-los ou a entrar nos sindicatos como bode expiatório, mas foram ensinados a cumprir o devido processo, ajudando os professores em dificuldades a melhorar a documentação do seu trabalho caso não o fizessem. Eles também foram ensinados a encorajar a renovação do quadro profissional de professores “planificados” e a buscar o desenvolvimento profissional dos professores com necessidades específicas, e aprenderam como inspirar os bons professores para que eles se tornem excelentes (Milstein, 1990). O dilema para a maioria dos diretores na época era como realizar uma gestão e liderança institucional, dadas as limitações de tempo (Rallis e Highsmith, 1986). Gradualmente, em muitas escolas foram adicionados professores com cargos de liderança, técnicos em

alfabetização, e comunidades de aprendizado profissionais (PLCs) para suporte adicional do desenvolvimento de professores.

Como a maioria dos professores encarou o ensino como carreira e permaneceu nas escolas por mais tempo, foi possível fazer esse tipo de capacitação escolar, o que também significou transferir tal capacidade de construção em todo o sistema, caso esses professores se mudassem para outra escola. Todas as crianças se beneficiaram quando os professores melhoraram. Isto foi visto como particularmente importante em escolas de baixa renda, onde os alunos precisavam de professores qualificados e dependiam de agentes institucionais, como professores, conselheiros e administradores, para acesso ao capital social e cultural dominante (Stanton-Salazar, 2011).

O novo diretor empreendedor, modelado por CEOs empresariais, trabalha em um contexto social diferente e traz um *ethos* e uma lógica interna diferentes ao setor público (Ward, 2011). Particularmente em distritos escolares urbanos com políticas escolares, existe uma tendência para que os diretores possam recrutar alunos e professores de “manutenção menor” para suas escolas, visando melhorar os resultados dos exames. Estudantes de “alta manutenção”, como aqueles com dificuldades de aprendizagem, problemas de inglês ou comportamento limitado, exigem mais esforços, recursos e professores qualificados. Dada a quantidade de tempo e esforço que alguns diretores precisam para colocar suas escolas no mercado desses distritos, muitas vezes há pouco tempo para orientar professores, e eles sabem que estudantes com necessidades especiais ou problemas de comportamento podem diminuir os resultados dos testes.

As escolas charter são particularmente orientadas para este tipo de empreendedorismo, mas mesmo os diretores das escolas públicas em distritos com escolha escolar são pressionados a se engajar no mesmo comportamento (Lubienski & Lubienski, 2006). As escolas charter tendem a ter muito menos alunos com educação especial ou necessidades de língua inglesa (Baker, 2012), deixando as escolas públicas trabalharem com mais desses alunos. Alguns diretores descobriram que, se recrutarem bons professores, seu trabalho é mais fácil, os resultados dos exames melhoram e a carreira deles prospera. Na realidade, a maioria dos diretores preferem não jogar esse jogo cínico, mas, se a competição é o jogo, eles tem que arriscar.

Shipp e White (2009) entrevistaram diretores em Nova York. Uma resposta típica às pressões da responsabilidade era a seguinte:

Nós seguimos professores intensamente... Nós gastamos uma tonelada de dinheiro e esforço no recrutamento de professores, tudo isso porque temos materiais extravagantes para tornar a nossa escola mais bonita do que qualquer outra escola, e banners... Meu coordenador de contratação, você sabe, envia e-mails a todos os professores [de educação]... de todas as principais universidades do país. (Shipps e White, 2009, p. 368)

Eles descobriram que os diretores também tinham estratégias para recrutar estudantes, certificando-se de que teriam as “crianças certas”. Aqui está a estratégia de um dos diretores:

Eu sou uma pessoa competitiva por natureza [...] então eu penso que, por natureza, você está sempre olhando para onde você está em comparação com aqueles em sua comunidade [...] Eu estudo aqueles que não virão [...] [O nosso] nem sempre é a primeira escolha. Há duas outras opções que eles [tendem a] fazer [...] Então, geralmente, passamos por todas as aplicações [...] eu recebo mil candidatos para setenta e cinco lugares. Nunca estou em uma situação em que vou implorar por crianças, eu só preciso das crianças certas. (Shipps e White, 2009, p. 368)

A competição também é comum *dentro das* escolas. Os alunos são frequentemente premiados com camisetas ou vales para comprar lanches. Os professores competem uns com os outros pelos melhores resultados de testes, o que significa que eles imitam os diretores na tentativa de não ter alunos “mais difíceis” nas suas aulas. O que é preocupante sobre essas citações não é apenas que a concorrência está mudando o que os profissionais fazem, mas sim quem eles são. A concorrência está reconstruindo suas próprias identidades, tanto pessoais como profissionais.

Porém, um diretor que recruta grandes professores para sua escola não está gerando recursos. Esses professores deixam uma sala de aula de estudantes igualmente dignos na escola anterior desses alunos. Tudo isso acarreta a mudança de recursos ao redor do distrito ou entre distritos, com o objetivo de aprimorar a performance de uma determinada escola (e, por extensão, do diretor). Fechar, mudar as atitudes ou reconstituir escolas, acarreta os mesmos resultados. Tais atitudes apenas movem recursos ao redor do sistema com o pretexto de se livrar de “maus professores” (Malen, Croninger, Muncey e Redmond-Jones, 2002). A antiga noção de diretores como líderes instrucionais, ajudando todos os professores a melhorar, aumenta a capacidade do sistema. O modelo empreendedor não.

Ao menos um negócio empresarial pode argumentar que seu próprio interesse na construção de um negócio bem-sucedido permite que ela sustente a si e à sua família, e crie empregos para outros. Ele busca escapar de bons funcionários de outras empresas, porque estão em concorrência por clientes. Esta é a natureza de um negócio.



Porém, em sistemas de escolas públicas, ver uma escola como “meu negócio” ou como uma “*start-up*”, desenvolve pressões para recrutar bons professores de outras escolas, para rejeitar crianças que podem diminuir os resultados dos meus exames, e para promover a minha escola a pais que estão distantes. A natureza de uma escola pública é trabalhar para o bem comum de todas as famílias e crianças, não apenas na “minha escola”. É difícil imaginar como isso pode ser visto como um serviço ou uma proteção de todas as crianças, e não há evidências que comprovem níveis de maior realização. De fato, há evidências de que isso se agrega a um sistema de escolas públicas já altamente estratificadas e segregadas (Frankenberg, Siegel-Hawley e Wang, 2011).

Também há evidências de que o foco no uso de pontuações de exames como métrica para a competição fez com que os líderes das escolas focassem menos nas habilidades não cognitivas, eliminando a dimensão afetiva, física, política e sócio emocional do aprendizado. Reardon (2013), ao discutir sobre um desfalque social em exames e frequência escolar, indica que

Uma tendência relacionada aos últimos 20 anos é a crescente diferença de classe social em outras escalas importantes das “*soft skills*” dos adolescentes, e comportamentos relacionados ao envolvimento cível como a participação em atividades extracurriculares, esportes e clubes acadêmicos; voluntariado e participação na vida comunitária; e auto relatos de confiança (Putnam, Frederick, & Snellman, 2012).

É evidente que as escolas públicas para famílias pobres e crianças carentes não foram muito boas há trinta anos atrás, antes de uma lógica mercadológica entrar na educação. Mas se os distritos continuassem a se concentrar em um *ethos* de comunidades de aprendizado profissional de serviço público e, em última análise, de pedagogias mais favoráveis à cultura, talvez eles tivessem mais progresso até agora do que usando exames de alto risco e lógica de mercado para “incentivar” e punir professores e diretores. Nós nunca saberemos quanto progresso poderíamos ter feito. Mas nós sabemos que perdemos muitos professores e diretores importantes (talvez mais do que alguns medíocres) porque já não sentiram que poderiam usar seu juízo profissional para defender o que eles sabem que é melhor para as crianças. O empreendedorismo pode ser um recurso maravilhoso para alguém iniciando um negócio, mas muitas vezes tem sido problemático, de muitas formas, para o nosso sistema de educação pública.

O ensino e administração escolar como profissão tem sido atacado há muito tempo, e algumas das críticas têm mérito (Friedrich, 2014; Levine, 2006). As burocracias tradicionais e o modelo mais antigo de profissionalismo foram notáveis por resistir à mudanças e por não atender às necessidades de muitas crianças nas áreas urbanas (Meier, 1995; Payne, 2008; Rogers, 2006). Além disso,

as reivindicações escolares pelo profissionalismo frequentemente marginalizaram as vozes de pais e comunidades de baixa renda (Driscoll, 1998; Green, 2015). A tarefa a seguir é não apenas reafirmar o profissionalismo “tradicional” por atacado, mas sim compreender melhor como resistir às graves agressões dirigidas aos profissionais, reconhecendo as fraquezas dos modelos tradicionais de treinamento e responsabilidade profissional. Essa resistência insistiria em um *ethos* profissional com participação democrática, tendo o bem público em seu centro.

Felizmente, existem caminhos alternativos para o profissionalismo que não envolvem a desprofissionalização e a eliminação da formação e certificação acadêmica, mas sim a construção de uma maior confiança profissional e social e uma maior inclusão daqueles a quem servimos, quer sejam pacientes, estudantes, soldados ou detentos. Os profissionais democratas não desejam uma reafirmação do que muitas pessoas veem como a perda de seu senso de status e autoridade. Em vez disso, eles procuram democratizar suas práticas e suas organizações. Os movimentos em bioética, jornalismo público e justiça restaurativa são exemplos de profissionais que procuram recuperar a confiança pública. Dzur (2008) acredita que

Longe de um movimento anti-institucional e desprofissionalizante, tais reformas ainda valorizam o conhecimento específico e especializado de um jornalista e editor experiente, de um médico pesquisador e de um advogado e juiz experientes. À medida em que eles tentam ser mais democráticos e ajudar pessoas a adquirir habilidades úteis para a sociedade, eles também buscam transformar conceitos de profissionalismo, mesmo estando em um caminho antiprofissional. (Dzur, 2008, p. 3)

É interessante como a maioria das reformas que tentam melhorar a educação tenham sido importadas dos negócios, mas existem outros setores que podem ser mais apropriados para buscar ideias. Por exemplo, o conceito de justiça restaurativa foi importado para a educação, a partir da justiça criminal.

## CONCLUSÃO

Fenwick (2016) faz uma distinção entre a *responsabilidade* e a *prestação de contas* profissional. A responsabilidade profissional refere-se à “expectativa que os profissionais devem corresponder às demandas sociais, de uma determinada maneira. Já a prestação de contas é sobre como os profissionais devem justificar ou prestar contas pelas formas como eles realizam aquelas responsabilidades” (Fenwick, 2016, p. 9). Enquanto a responsabilidade profissional é centrada no julgamento e na ética do profissional, a prestação de contas é centrada na adequação profissional aos indicadores externos impostos a ele. Como podemos ver, os sistemas de

prestação de contas que presenciamos pressionam o “novo” profissional a se comportar de forma irresponsável.

O exemplo que abriu este artigo ilustra como os professores que optaram por uma abordagem mais humanizadora em relação aos alunos do nono ano que queriam reter, foram encorajados a utilizar planilhas dos resultados dos exames. Embora isso possa parecer um caso extremo, ressoa com a maioria dos professores que veem como responsabilidade atender a todos os alunos. Nosso segundo exemplo do gestor empreendedor ilustra a medida em que as políticas meritocráticas e baseadas no mercado levam os diretores a ignorar as necessidades sociais em favor de sua escola, seus alunos e suas carreiras. Assim como o policial precisa apreender mais um menor de idade para cumprir com seus números constantes, os profissionais então sendo cada vez mais instigados para comportamentos irresponsáveis, através de um sistema estreito de prestação de contas. Solbrenke e Sugrue (2014) argumentam que a noção de responsabilidade profissional leva a uma atividade mais proativa, enquanto a prestação de contas resulta em comportamentos mais reacionário.

Isso levanta a questão da resistência profissional às medidas de responsabilização que pressionam os profissionais a se comportarem “de forma irresponsável”. Como os profissionais podem “resistir” de forma responsável aos esquemas de responsabilidade “irresponsáveis”? E quanto risco os profissionais estão dispostos a tolerar, quando se sentem comprovadamente obrigados a resistir a políticas irresponsáveis? A resistência efetiva teria que considerar como os profissionais da educação compreendem e negociam um complexo ecossistema de políticas federais e estaduais, mandatos distritais, filantropia de risco, redes de políticas, grupos locais de advocacia e concorrência no mercado (Koyama, 2014). Deveria ser claro sobre não só a que ou a quem se está resistindo, mas também para que fim se deve a resistência. Também é mais eficaz e menos arriscado resistir coletivamente do que individualmente. Existem muitos exemplos de profissionais que se envolvem individual e coletivamente às políticas educacionais orientadas para o mercado e prescritivas de forma proativa, no que Achinstein, e Ogawa (2006) chamam de “resistência baseada em princípios”. Uma das nossas futuras tarefas como pesquisadores é colaborar com professores e líderes escolares para documentar as muitas formas individuais e coletivas de resistência.

## REFERÊNCIAS

Achinstein, B., & Ogawa, R. (2006). (In) fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. **Harvard educational review**, 76(1), 30-63.

Adamson, F., Astrad, B. Darling-Hammond, L. (2016). **Global educational reform: How privatization and public investment influence education outcomes**. New York: Routledge.

Anderson, G.L. & Montoro Donchik, L. (2015) The Privatization of education and policy-making: The American Legislative Exchange Council (ALEC) and network governance in the United States. **Educational Policy**. Online First.

Apple, M. W., & Jungck, S. (1992). You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in the classroom. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), **Understanding teacher development** (pp. 20-42). New York: Teachers College Press.

Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum, **Journal of Curriculum Studies**, 43(1), 25-45.

Baker, B. (Sept. 9, 2017). Reality check: Trends in school finance. **School Finance 101**. <https://schoolfinance101.wordpress.com/2017/09/09/reality-check-trends-in-school-finance/>

Ball, S. (2001). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. In D. Gleason & C. Husbands (Eds.), **The performing school: Managing, teaching and learning in a performance culture** (pp. 210–226). London: Routledge/Falmer.

Ball, S. and Junemann, C. (2012). **Networks, new governance and education**. Chicago: Policy Press.

Barker, J. (1993). Tightening the iron cage: Concertive control in self-managing teams. **Administrative Science Quarterly**, 38(3), 408-437.

Barton, P. E., & Coley, R. J. (2010). **The Black-White Achievement Gap: When Progress Stopped**. Policy Information Report. Educational Testing Service.

Beck, U. (1992) **Risk Society: Towards a New Modernity**. New Delhi: Sage.

Biesta, G. (2007). Why “what works” won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. **Educational Theory**, 57(1), 1-22.

Boggs, C. (2001). **The End of Politics**. New York: Guilford Press.

Bottery, M. (1996). The challenge to professionals from the New Public Management: Implications for the teaching profession. **Oxford Review of Education**, 22(2), 179-197.

Brown, E. & Makris, M.V. (2017): A different type of charterschool: in prestige charters, a rise in cachet equals a decline in access, **Journal of Education Policy**, DOI: 10.1080/02680939.2017.1341552

Burch, P. (2009). **Hidden markets: The new education privatization**. New York: Routledge.

Burch, P. (2014). **Equal Scrutiny: Privatization and accountability in digital education**. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Burris, V. (2008). The interlock structure of the policy-planning network and the right turn in U.S. state policy. **Research in Political Sociology**, 17, 1-35.

Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C. and McPartland, J. (1966). **Equality of educational opportunity**. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.

Convertina, C. (2017). State disinvestment, technologies of choice and ‘fitting in’: Neoliberal transformations in U.S. public education. **Journal of Education Policy**, 32(6), 832-854.

Cohen, M. (2013). In the back of our minds always’: reflexivity as resistance for the performing principal. **International Journal of Leadership in Education**, 1-22.

Crawford, J. (June, 6, 2007). A Diminished Vision of Civil Rights: No Child Left Behind and the growing divide in how educational equity is understood. *Education Week*, 26(39), 31,40.

Denhardt J. & Denhardt, R. (2011). **The new public service: Serving, not steering**. Armonk, NY: M.E. Sharpe.

DiPaola, M. & Tschannen-Moran, M. (2005). Bridging or buffering? The impact of schools' adaptive strategies on student achievement. **The Journal of Educational Administration**, 43(1), 60-71.

Driscoll, M.E. (1998). Professionalism versus Community: Is the Conflict between School and Community about to Be Resolved?. **Peabody Journal of Education**, 73(1), 89-127.

Evetts, J. (2009). New professionalism and New Public Management: Changes, continuities, and consequences. **Comparative Sociology**, 8, 247-266.

Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. **Current Sociology**, 59(4), 406-422.

Exworthy, M., & Halford, S. (1999). **Professionals and the new managerialism in the public sector**. Buckingham: Open University Press.

Fang, L. (Aug. 9, 2017). Sphere of influence: How American libertarians are remaking Latin American politics. **The Intercept**. <https://theintercept.com/2017/08/09/atlas-network-alejandro-chafuen-libertarian-think-tank-latin-america-brazil/>

Fenwick, T. (2016). **Professional responsibility and professionalism: A sociomaterial examination**. New York: Routledge.

Fisher, M. (2009). **Capitalist realism: Is there no alternative?** Hants, UK: Zero Books.

Foster, W. (1986). **Paradigms and promises: New approaches to educational administration**. Buffalo: Prometheus Books.

Foucault, M. (1991) [1978]. "Governmentality", Lecture at the College de France, Feb. 1, 1978. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.) **The Foucault effect: Studies in governmentality**. Chicago: University of Chicago Press.

Frankenberg, E., Siegel-Hawley, G., & Wang, J. (2011). Choice without equity: Charter school segregation. **Education Policy Analysis Archives**, 19 (1). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/779>

Freidson, E. (2001). **Professionalism: The third logic**. Cambridge: Polity

Friedman, M. (1962). **Capitalism and Freedom**. Chicago: University of Chicago Press.

Friedrich, D. (2014). "We brought it on ourselves": University-based teacher education and the emergence of boot-camp-style routes to teacher certification. **Education Policy Analysis Archives**, 22(2), 21.

Gates, B. (Feb. 28, 2011). How teacher development could revolutionize our schools. **Washington Post**. <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2011/02/27/AR2011022702876.html>

Gonzalez, N., Moll, L., Amanti, C. (2005). **Funds of knowledge: theorizing practices in households and classrooms**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Green, T. (2015). Leading for urban school reform and community development. **Educational Administration Quarterly**, 51(5), 679-711.

Harvey, D. (2005). **A brief history of neoliberalism**. Oxford, UK: Oxford University Press.

Honig, M. & Rainey, L. (2012). Autonomy and school improvement: What do we know and where do we go from here? **Educational Policy**, 26(2), 465-495.

Hood, C. (1991). A public management for all seasons? **Public Administration**, 69, 3-19.

Jarl, M., Fredrikson, A. & Persson, S. (2011). New public management in public education: A catalyst for the professionalization of Swedish school principals. **Public Administration**. 90(2), 429-444.

Keil, R. (2009). The urban politics of roll-with-it neoliberalization, **City**, 13(2-3), 231-245.

Kickert, W. (1995). Steering at a distance: A new paradigm of public governance in Dutch higher education. **Governance**, 8(1), 135-157.

Koyama, J. (2014). Principals as bricoleurs: Making sense and making do in an era of accountability. **Educational Administration Quarterly**, 50(2), 279-304.

Lakoff, G. (2008). **The political mind: Why you can't understand 21st-century politics with an 18th-century brain.** New York: Viking.

Levine, A. (2006). **Educating school teachers.** Princeton, N.J.: The Education Schools Project.

Meier, D. (1995). **The Power of their ideas.** Boston: Beacon Press.

Meyer, H. & Rowan, B. (2006). Institutional analysis and the study of education. In H. Meyer & B. Rowan (Eds.). **The new institutionalism in education** (pp. 1-14) Albany: SUNY Press.

Milstein, M. (1990). Plateauing as an occupational phenomenon among teachers and administrators. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 3(4), 325-336.

Mungal, A.S. (2016). Teach For America, Relay Graduate School, and the charter school networks: The making of a parallel education structure. **Education Policy Analysis Archives**, 24(17). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2037>

Payne, C. (2008). **So much reform. So little change.** Cambridge, MA: Harvard.

Putnam, R. D., Frederick, C. B., & Snellman, K. (2012). **Growing class gaps in social connectedness among American youth.** Cambridge, MA: Harvard Kennedy School of Government. [https://sites.hks.harvard.edu/saguaro/research/SaguaroReport\\_DivergingSocialConnectedness\\_20120808.pdf](https://sites.hks.harvard.edu/saguaro/research/SaguaroReport_DivergingSocialConnectedness_20120808.pdf)

Reardon, S. (May, 2013). The widening income achievement gap. **Educational Leadership**, 70(8), 10-16.

Robertson, S., Verger, A., Mundy, K., & Menashy, F. (Eds.) (2014). **Public private partnerships in education: New actors and modes of governance in a globalizing world.** Cheltenham, UK: Edward Edgar Pub.

Rogers, (2006), **110 Livingston Street: Politics and bureaucracy in New York City school system.** Clinton Corners, NY: Eliot Werner Pub.

Rose, N. (1993). Government, authority, and expertise in advanced liberalism. **Economy and Society**, 22(3), 283-300.



Sahlberg, P. (2015). **Finnish lessons, 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?** New York: Teachers College Press.

Scott, J. (2009). The politics of venture philanthropy in charter school policy and advocacy. **Educational Policy**, 23 (1), 106-136.

Scott, J. (2011). Market-driven education reform and the racial politics of advocacy. **Peabody Journal of Education**, 86, 580-599.

Selwyn, N. (2011). 'It's all about standardization'--Exploring the digital (re) configuration of school management and administration. **Cambridge Journal of Education**, 41(4), 473-488.

Sennett, R. (2006). **The culture of the new capitalism**. New Haven, CT: Yale University Press.

Sennett, R. (1998). **The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism**. New York: Norton.

Shipp, D. (2012). Empowered or Beleaguered? Principals' Accountability Under New York City's Diverse Provider Regime. **Education Policy Analysis Archives**, 20(1).

Shipp, D. and White, M. (2009) A new politics of the principalship? Accountability-driven change in New York City. **Peabody Journal of Education**, 84(3), 350-373.

Smith Richards, J. (2006, Oct. 22). Cheating is up — among teachers Pressure for state-test success driving some to break the rules **The Columbus Dispatch**, p. 4.

Solbrekke, T. & Sugrue, C. (2014). Professional accreditation of initial teacher education programs: Teacher educators' strategies —between 'accountability' and 'responsibility', **Teaching and teacher education**, 37, 11-20.

Stillman, J. (2011). Teacher learning in an era of high-stakes accountability: Productive tension and critical professional practice. **Teachers College Record**, 113(1), 133-180.

Strathern, M. (Ed.) (2000). **Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics, and the academy**. London: Routledge.

Taylor, M. (2006). **From Pinochet to the 'third way': Neoliberalism and social transformation in Chile**. London: Pluto Press.

Trujillo, T. (2014). The modern cult of efficiency: Intermediary organizations and the new scientific management. **Educational Policy**, 28(2), 207-232.

Valli, L. & D. Buese. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. **American Educational Research Journal**, 44(3), 519-558.

Verger, A., Lubienski, C. & Steiner-Khamsi, G. (Eds.) (2016). **World yearbook of education, 2016: The global education industry**. London: Routledge.

Ward, S. (2011). The machinations of managerialism: New public management and the diminishing power of professionals. **Journal of Cultural Economy**, 4(2), 205-215.

Weick, K. (1976). Organizations as loosely-coupled systems. **Administrative Science Quarterly**. 21(1), 1-19.

Welch, A.R. (1998). The cult of efficiency in education: Comparative reflections on the reality and the rhetoric. **Comparative Education**, 34(2), 157-175.

---

**GARY ANDERSON** é Professor na Universidade de Nova York. E-mail: ga34@nuy.edu

*Recebido em outubro de 2017  
Aprovado em dezembro de 2017*